

**Cecilia Braslavsky**

## **Transformation und Reform des Bildungswesens (1989-1999)**

Gegenwärtig befindet sich das Land in einer Situation, in der die Bevölkerung nach mehr Schulbildung strebt und dies auch erreicht und in der der Staat mehr Ressourcen investiert, um dies zu ermöglichen. Aber trotzdem sind viele Stimmen zu hören, die ihrer großen Unzufriedenheit mit der Bildungssituation Ausdruck verleihen. Wie kann man dieses Paradoxon erklären? (Braslavsky 1999: 80)

### **Einleitung**

Thema dieses Beitrages sind die Transformationsprozesse und Reformen im argentinischen Bildungswesen während des vergangenen Jahrzehnts. Die während der beiden Regierungsperioden von Carlos Menem erfolgten Bildungspolitikern werden im Lichte mittelfristiger Tendenzen analysiert. In früheren Arbeiten (Braslavsky 1995 u. 1996) habe ich aufgezeigt, dass sich mit der Wiederherstellung der Demokratie im Jahr 1983 Möglichkeiten für Fortschritte bei der Reform des Bildungswesens ergaben. In zehn der 23 Provinzen, im Hauptstadttdistrikt Buenos Aires sowie innerhalb des nationalen Bildungs- und Erziehungsministeriums fanden entsprechende Transformationsprozesse statt, allerdings auf eine heterogene und asymmetrische Art und Weise. Die wichtigste Strategie zur Schaffung von Voraussetzungen für Veränderungen war die Einberufung eines Nationalen Bildungskongresses mit dem Auftrag, die unterschiedlichen Positionen für den Erlass eines nationalen Bildungsgesetzes zu diskutieren und zu einer gemeinsamen Position zu finden (De Lella/Krotsch 1990). Bis 1992 basierte das Bildungswesen allein auf Gesetzen der einzelnen Provinzen. Es existierte kein allgemeines nationales oder – wie man es 1993 nannte – föderales Bildungsgesetz. Das einzige nationale Bildungsgesetz war 1884 erlassen worden und galt nur für die direkt vom Nationalstaat durch den Nationalen Bildungsrat finanzierten und geleiteten Primarschulen. Die Sekundarschulen hingen direkt vom Nationalen Bildungs- und Erziehungsministerium ab. Die Leitung des Primarschulwesens war 1968 den Provinzen übertragen worden, und zwar durch die damalige Militärregierung.

Die wichtigsten Bildungsreformen auf Provinzebene zwischen 1984 und 1992 konzentrierten sich auf zwei Aspekte: 1.) Veränderungen der Lehrpläne und -programme und 2.) die Förderung von demokratischeren Leitungsformen und Stilen des Zusammenlebens innerhalb der Bildungsinstitutionen. Die Veränderungen der Lehrpläne und -programme orientierten sich vor allem an einer Demokratisierung der Inhalte der sozialwissenschaftlichen Bildung und der staatsbürgerlichen Erziehung; allerdings ging es auch in anderen Wissensbereichen um eine Aktualisierung der Ansätze (Dussell 1994). Diese Veränderungen wurden bereits in den moderneren und reicheren Provinzen sehr langsam umgesetzt. In den (ärmeren) Provinzen im Norden des Landes existierten noch 1988 Programme, die mehr als 40 Jahre alt waren oder die während der letzten Militärdiktatur (1976-83) erlassen worden waren.

Die auf eine Demokratisierung der Leitungsformen und Stile des Zusammenlebens abzielenden Maßnahmen waren nicht immer erfolgreich. Schwierigkeiten und Widerstände unterschiedlichster Art standen den Versuchen entgegen, Schulräte zu etablieren oder die Wahl der Schuldirektoren durch die betroffenen Gemeinden durchführen zu lassen (Cigliutti 1993; Gobierno de Mendoza 1999).

Als die Regierung von Präsident Menem 1989 antrat, herrschte ein allgemeiner Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit, eine Rahmengesetzgebung für den gesamten Bildungssektor zu entwickeln und Politiken einzuleiten, die Fortschritte auf dem Weg zu einer konzertierteren Transformation erlauben würden, in die alle Bildungseinrichtungen des Landes einbezogen würden. Es bestand auch so etwas wie eine Mischung aus Einverständnis und Ernüchterung hinsichtlich der Tatsache, dass dieser allgemeine gesetzliche Rahmen sich auf die Beschlüsse des von der Regierung Alfonsín einberufenen Nationalen Pädagogikkongresses stützen müsse. Die Diskussions- und Verhandlungsprozesse im Rahmen dieses Kongresses waren überaus komplex gewesen und ihre Ergebnisse konnten als ein Unentschieden hinsichtlich der klassischen bildungspolitischen Kontroversen des Landes gewertet werden: jenen zwischen Verfechtern eines privaten und denen eines staatlichen Bildungswesens und jenen zwischen konfessionellen und laizistischen Orientierungen.

Trotzdem waren die Beschlüsse des Nationalen Pädagogikkongresses hinsichtlich einiger Aspekte eindeutig; sie betrafen: 1.) die Ausweitung der Schulpflicht; 2.) die Dezentralisierung des gesamten Bildungssystems; dabei galt es, Überschneidungen von Verantwortlichkeiten zwischen dem Nationalstaat, von dem nach wie vor ein großer Teil der Sekundarschulen und der Lehrerbildungseinrichtungen abhing, und den Verant-

wortlichen in den Provinzen, denen bereits alle Primarschulen und die Mehrheit der Sekundarschulen unterstanden, zu vermeiden; 3.) die Aktualisierung von Lehrplänen und -programmen und 4.) die Garantie von mehr Chancengleichheit in einem Land mit sehr reichen und sehr armen Bevölkerungsschichten.

Infolge der ungelösten Konflikte zwischen den Anhängern privater und den Verfechtern staatlicher Bildungseinrichtungen sowie zwischen konfessionellen und laizistischen Orientierungen waren die Beschlüsse hinsichtlich anderer Aspekte weniger eindeutig; dies betraf: 1.) die Rolle und die Funktionen, die der Nationalstaat im Bildungswesen übernehmen sollte; 2.) die Beziehung zwischen Nationalstaat und Provinzen sowie die Beziehungen zwischen den einzelnen Provinzen; 3.) die Finanzierungsquellen und die Höhe der einzelnen Haushaltsansätze im Bildungssektor und 4.) die Lehrinhalte.

### **Die Bildungspolitik der Periode 1992-1999**

Die Bildungspolitik der Periode 1989-1999 stützte sich auf die Beschlüsse des Nationalen Pädagogikkongresses und überwand jene Konflikte zwischen unterschiedlichen Optionen, die damals nicht gelöst werden konnten. Die Diskussion und Formulierung dieser Politiken fand im Rahmen einer komplexen Dynamik statt, bei der zahlreiche Protagonisten mitwirkten und unterschiedliche Spannungslinien auftraten (Braslavsky/Cosse 1997).

Zu den Protagonisten, die an der Ausgestaltung und Implementierung der neuen Bildungspolitik mitwirkten, gehörten: 1.) die nationale Exekutive und innerhalb der Regierung das Bildungs- sowie das Wirtschaftsministerium; 2.) die beiden Kammern des Nationalen Kongresses; 3.) die Exekutiven und Legislativen der Provinzen; 4.) die Gewerkschaften; 5.) die nicht organisierten Lehrerinnen und Lehrer; 6.) eine Anzahl „symbolischer Analysten“ (Brunner/Sunkel 1993) mit eigenen Vorstellungen hinsichtlich der Zukunft der Bildung; 7.) die katholische Kirche und andere konfessionelle und Gemeindesektoren sowie 8.) die internationalen Finanzorganisationen.

Zu den politischen Strömungen, deren Diskurse im Rahmen der Diskussion eine Rolle spielten, gehörten: 1.) der Neoliberalismus als Verfechter eines Quasi-Bildungsmarktes und einer Reduzierung der Rolle des Staates auf ein Minimum; 2.) der Neokonservatismus als Verfechter einer durch den Nationalstaat betriebenen Vermittlung von Werten, die mit den Interpretationen der wichtigen Sektoren der katholischen Kir-

chenhierarchie übereinstimmten; 3.) technokratische Visionen, die für einen raschen und massiven Einsatz neuer Kommunikations-, Informations- und Organisationstechnologien in den Schulen eintraten; 4.) neoklassische Visionen im Sinne einer schnellen Umverteilung von Ressourcen mit Hilfe von Bildung und Erziehung, wobei der nationalstaatliche Verwaltungsapparat als Redistributionsagent fungieren sollte sowie 5.) humanistische Visionen einer sozialen Demokratie, denen es vor allem um eine Erneuerung der Lehrinhalte und -praktiken und um eine Stärkung der innerhalb des Bildungssektors aktiven Akteure ging.

Es geht in diesem Beitrag nicht darum, die Interaktionsprozesse zwischen den genannten Akteuren und Perspektiven zwischen 1989 und 1999 im einzelnen nachzuzeichnen. Diese Dynamik ist zu komplex und hat sich im Laufe der Zeit zu sehr verändert, als dass sie auf wenigen Seiten angemessen dargestellt werden könnte, zumal bislang noch keine grundlegenden Studien über die Thematik existieren. Hier geht es um einen weitaus bescheideneren Beitrag. Vorgestellt wird die Bildungspolitik des Bundesministeriums für Bildung zwischen 1992 und 1999; deren wichtigstes Ziel war die Implementierung der grundlegenden Aspekte des 1992 erarbeiteten und 1993 verabschiedeten föderalen Bildungsgesetzes.

Zunächst muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Politiken eine Alternative zu einem anderen Gesetzentwurf darstellten, den der Bildungsminister von Präsident Menem, Antonio Salonia, und der Präsident selbst in den Kongress eingebracht hatten und der von den Gewerkschaften, den Lehrern und den seit geraumer Zeit mit der Situation des Bildungswesens befassten akademischen und sozialen Institutionen abgelehnt worden war (Narodowski 1998). Ein erster, von Menem und Salonia unterzeichneter, Gesetzentwurf war 1992 im Senat eingebracht und dort verabschiedet worden. Er wurde auf den Straßen durch beeindruckende Demonstrationen der Gewerkschaften und der Lehrer zurückgewiesen. Die öffentliche Zurückweisung des Gesetzentwurfes wurde unter dem Namen „Der weiße Marsch“ bekannt, denn die Lehrerinnen und Lehrer kleideten sich bei dieser Demonstration mit den traditionellen weißen Kitteln, die die Beschäftigten der staatlichen Schulen trugen. Mit dieser Demonstration sollte der Widerstand gegen ein Gesetz verdeutlicht werden, das den Interessen und Notwendigkeiten von Haushaltseinsparungen im Bildungssektor zu entsprechen schien. Der Protest richtete sich auch gegen die neoliberale Grundausrichtung des Gesetzentwurfes, gegen die Vereinnahmung durch die privaten Bildungsinstitutionen sowie gegen das Fehlen von allgemeinen Orientierungs-

und Regulierungsmaßstäben für die Bildung, d.h. grundlegende Inhalte, curriculare Richtlinien, Evaluierungsmaßstäbe, etc.

Zum damaligen Zeitpunkt waren bereits sämtliche Bildungsdienstleistungen den Provinzregierungen bzw. der Stadtverwaltung von Buenos Aires unterstellt worden, womit der 1968 begonnene Prozess einer Dekonzentration des Bildungswesens zu Ende geführt wurde. Die privaten Einrichtungen, welche zuvor durch das nationale Bildungsministerium kontrolliert wurden, unterstanden jetzt der Aufsicht derjenigen Provinz, in deren Territorium sie sich befanden. Das neue Gesetz musste darüber entscheiden, ob und wenn ja welche nationalstaatlichen Richtlinien es für die Gesamtheit der Bildungsdienstleistungen geben würde, ungeachtet dessen, welcher Verwaltungsjurisdiktion die verschiedenen Einrichtungen unterstellt waren und unabhängig davon, ob es sich dabei um öffentliche oder um private Träger handelte.

Der von Menem und Salonia eingebrachte und im Senat – unter anderem mit der Stimme des späteren Staatspräsidenten und damaligen Senators Fernando de la Rúa – verabschiedete Gesetzentwurf enthielt keine Bestimmungen, die für die Verfechter eines staatlichen Bildungswesens zufriedenstellend gewesen wären. Ganz im Gegenteil zielten die im Gesetzentwurf enthaltenen Vorschriften nicht zuletzt darauf ab, einen Quasi-Bildungsmarkt zu schaffen und zu stärken (Narodowski 1998). Angesichts der öffentlichen Proteste der Lehrerinnen und Lehrer machten sich der damalige Vorsitzende der Bildungskommission des Abgeordnetenhauses, der Abgeordnete Jorge Rodríguez, und seine Beraterin Susana Decibe für einen Dialogprozess stark, an dem auch Abgeordnete anderer Parteien und führende Vertreter der Lehrergewerkschaften teilnahmen. Als Ergebnis dieses Dialogprozesses wurde 1993 das Föderale Bildungsgesetz verabschiedet. Der Text dieses Gesetzes sieht Regulierungs- und Organisationsmechanismen eines „föderalen Bildungssystems“ vor und räumt dem Nationalstaat eine starke orientierende und ausgleichende Rolle im Rahmen des Bildungswesens ein. Außerdem sah das Gesetz eine 20%ige jährliche Steigerung des Bildungshaushalts vor (República Argentina 1993).

Das neue Gesetz ging auf eine Initiative aus dem Abgeordnetenhaus zurück und wurde dort unter Einbeziehung aller politischen Kräfte ausgehandelt. Aus Gründen, die mit der für Argentinien typischen Art von parlamentarischen Verhandlungen zusammenhängen, wurde das Gesetz dann aber nur von der Mehrheitsfraktion angenommen. Bei der erneuten Abstimmung im Senat wurde der Entwurf dagegen einstimmig verabschiedet. Die Stärke des Entwurfes rührte nicht zuletzt daher, dass es

damit – wenn auch nur für eine gewisse Zeit – gelang, die Situation auf den Straßen und im Bildungssektor wieder zu beruhigen. Eine gewisse Schwäche des Gesetzes basierte teilweise darauf, dass es trotz nur geringer Unterschiede zu den Vorschlägen einiger wichtiger Minderheitsfraktionen (Nosiglia/Marquina 1993) von diesen im Abgeordnetenhaus nicht angenommen wurde, weshalb die parlamentarische Opposition das neue Gesetz niemals vollständig akzeptierte. Noch mehr basierte die Schwäche des neuen Gesetzes allerdings darauf, dass das darin enthaltene Programm niemals von der Gesamtheit der nationalen Exekutive übernommen wurde. In der Tat bestand die von Seiten des Wirtschaftsministeriums propagierte Bildungspolitik darin, alle Bildungseinrichtungen auf die Provinzen zu übertragen und diesen die öffentliche Bildung zu überantworten, ohne dabei auf die sehr unterschiedlichen Orientierungs-, Führungs-, Kontroll- und Finanzierungskapazitäten äußerst heterogener regionaler Gesellschaften und Ökonomien Rücksicht zu nehmen. So lag beispielsweise das BIP pro Kopf in der Stadt Buenos Aires damals bei etwa 20.000 US\$ jährlich, in La Rioja, Santiago del Estero und Jujuy dagegen nicht einmal bei 3.000 US\$. Das Gesetz zur Übertragung der Sekundarschulbildung und der Lehrerausbildung wurde im Wirtschaftsministerium ohne Einbeziehung des Bildungsministeriums erarbeitet. Einige seiner wichtigsten Repräsentanten, so u.a. Juan Llach, der Bildungsminister der Regierung de la Rúa, formulierten nachträglich Vorschläge, die in eine andere Richtung gingen, beispielsweise eine Finanzierung pro Schüler, ohne Korrekturen aufgrund sozioökonomischer Unterschiede, und die Vergabe von Schulkonzessionen durch die Gemeinden (Llach/ Montoya/Roldán 1999: 366ff.).

1993 wurden die wichtigsten Verfechter des Föderalen Bildungsgesetzes von Präsident Menem an die Spitze des Bildungsministeriums berufen. Jorge Rodríguez und Susana Decibe bekleideten nacheinander das Ministeramt. Die wechselnden Kräfteverhältnisse innerhalb der Regierung, die unzulänglichen Anweisungen des Präsidenten und die persönlichen Schwächen von Rodríguez und Decibe, wenn es darum ging, hinsichtlich der unterschiedlichsten thematischen Fronten die Dialogprozesse in Gang zu halten und sich die Unterstützung zu erhalten, die sie ins Ministerium gebracht hatte – all dies führte dazu, dass ihre Führung nach anfänglicher Stärke jeweils in eine Schwächephase überging.

Zwischen 1993 und 1996 standen relativ große Handlungsspielräume zur Verfügung, aber danach kam es zu einer fortschreitenden Schwächung. Dies hing mit den genannten Gründen zusammen, aber auch mit dem Abklingen des wirtschaftlichen Wachstumszyklus. Dieser Zyklus

hatte zusätzliche Ressourcen für den Bildungssektor verfügbar gemacht und die im Föderalen Bildungsgesetz vorgesehenen Neuinvestitionen tatsächlich in der vorgesehenen Form ermöglicht. Die politische Entscheidung bestand darin, diese Ressourcen zu verwenden, um „historische Schulden zu begleichen“ im Hinblick auf den Zustand der Bildungsinfrastruktur, der Schulausstattungen, der Stipendien und der Lehrerbildung; aber nicht, um die Gehälter der Lehrer zu erhöhen. Im Jahr 1996 waren die Lehrer und Professoren nicht mehr länger dazu bereit, sich mit dieser Situation abzufinden, zumal von ihnen auch eine Veränderung der überkommenen institutionellen Kultur, d.h. die Bereitschaft zur Weiterbildung und die Akzeptanz von Evaluierungsmaßnahmen erwartet wurde.

Im Jahr 1992 initiierten die Lehrgewerkschaften eine neue Phase ihres Kampfes, wobei es ihnen jetzt um Lohnerhöhungen ging. Ihre Forderungen sahen sich mit der Weigerung des Wirtschaftsministeriums konfrontiert, sich auf neue Kriterien zur Ermittlung der Lehrergehälter sowie auf deren Erhöhung einzulassen. Das sogenannte „weiße Zelt“ stand mehr als 1.000 Tage vor dem Kongressgebäude in Buenos Aires, während man in Verhandlungskommissionen über verschiedene Alternativen debattierte und vergeblich versuchte, zu einer Übereinkunft zwischen Bildungsministerium, Wirtschaftsministerium und den beiden Häusern des Parlaments zu gelangen. Nach Jahren kollektiver Streikaktionen, die an den staatlichen Schulen immer wieder zu Unterrichtsausfall führten und von der Öffentlichkeit in zunehmendem Maße abgelehnt wurden, schlugen die Lehrgewerkschaften einen neuen Kurs ein. Sie setzten jetzt auf individuelle Hungerstreiks, die in dem vor dem Kongressgebäude errichteten Zelt durchgeführt wurden und dazu dienen sollten, die Aufmerksamkeit der Massenmedien auf die Anliegen der Lehrer zu lenken. Die mit dem „weißen Zelt“ verbundenen Ziele wurden erreicht. Es entwickelte sich zu einem Anziehungspunkt für Sänger, Schauspieler sowie für andere Persönlichkeiten des gesellschaftlichen und politischen Lebens und zog während eines langen Zeitraums die Sympathien der Bevölkerung auf sich.

Bildungsministerin Decibe bemühte sich im Rahmen einer neuen Initiative darum, mit staatlichen Geldern und finanzieller Unterstützung der Weltbank eine grundlegende Reform der Lehrerlaufbahn auf den Weg zu bringen. Ihre wichtigsten Vorschläge lauteten: 1.) Lohnerhöhungen, aber unter der Voraussetzung, dass das Dienstalter nicht mehr zum wichtigsten Kriterium für Lohnerhöhungen herangezogen würde; 2.) eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Befähigungen der Leh-

rer/innen; 3.) eine Abkehr von der überkommenen Laufbahnfolge Lehrer/in – Schulsekretär/in – Direktor/in – Aufsichtsbeamte/r durch Einführung paralleler Karrieremuster als Klassenlehrer/in und als Direktor/in; 4.) die Einrichtung eines verpflichtenden Systems zur regelmäßigen Kontrolle, inwieweit die Kenntnisse der Lehrerinnen, Lehrer und Direktoren dem jeweils aktuellen Kenntnisstand entsprechen.

Als Gegenleistung für die ihnen zugedachten Gelder sollten die Provinzen die Schulverwaltung modernisieren, die Information des Lehrkörpers über die Aktivitäten in den verschiedenen Bildungsbereichen gewährleisten und die Bestimmungen hinsichtlich der Krankschreibung rationalisieren, wobei gerade letzteres ein Aspekt war, der in starkem Maße für die Ineffizienz der bisherigen Ausgaben verantwortlich war. Das Projekt zur Professionalisierung des Lehrkörpers hätte ein Instrument zur Modernisierung und Rationalisierung des Bildungswesens werden können. Der Gesetzentwurf wurde dem Parlament vorgelegt, wo er jedoch aufgrund des bevorstehenden Wahlkampfes sowie der politischen Bedürfnisse der Opposition scheiterte.

Im darauf folgenden Jahr (1998) legte das durch Mobilisierungsmaßnahmen, Medien und Opposition unter Druck geratene Bildungsministerium eine neue, wesentlich bescheidenere Initiative vor, die aus der technischen Perspektive des Wirtschaftsministeriums umstritten war: den *Fondo de Incentivo Docente* (Fonds zur Schaffung von Anreizen für den Lehrkörper). Durch eine Sondersteuer auf Autos, Flugzeuge und Schiffe finanziert sollten ca. 700 Millionen US\$ eingenommen werden, die für eine Erhöhung der Monatsgehälter des Lehrkörpers um 60 US\$ – bei einem Durchschnittsgehalt von weniger als 500 US\$ – verwandt werden sollten. Im Laufe des Entscheidungsprozesses kam es jedoch zu einer harten Auseinandersetzung zwischen Bildungs- und Wirtschaftsministerium. An der Spitze des Wirtschaftsministeriums stand damals bereits Roque Fernández, der sich durch ein buchhalterischeres und kämpferischeres Verhalten als sein Vorgänger auszeichnete. Der Konflikt zwischen den Ministerien drehte sich insbesondere um die Frage, inwieweit es zweckmäßig sei, dass die Bundeskasse eine Bürgschaft hinsichtlich der vorgesehenen Steuereinnahmen übernehme. Präsident Menem schloss sich der Perspektive des Wirtschaftsministeriums an und die in der ursprünglichen Vorlage vorgesehene staatliche Bürgschaft in Höhe von 700 Millionen US\$ jährlich wurde gestrichen.

Zur Debatte über den *Fondo de Incentivo Docente* gesellte sich ein vehementer Konflikt hinsichtlich der Sparmaßnahmen im Rahmen des Haushalts für das Jahr 1999. Während das Bildungsministerium der An-



sicht war, dass die Mittel für den Bildungssektor nicht von den Sparmaßnahmen betroffen sein dürften, war das Wirtschaftsministerium sehr wohl dieser Ansicht. Die ersten Entscheidungen hinsichtlich der Sparmaßnahmen betrafen die Universitäten in starkem Ausmaß, mit der Folge, dass die Studenten ihrem Unmut auf den Straßen zum Ausdruck verhalfen. Zusammen mit den von den Lehrgewerkschaften angeführten Mobilisierungsmaßnahmen führten diese Proteste dazu, dass sich das Bildungsministerium immer stärker von den Positionen des Wirtschaftsministeriums distanzierte.

Mit dem Hinweis auf „ein Unverständnis seitens der Regierung bezüglich der Erziehungsreform“ – so die Formulierung in ihrer Rücktrittserklärung – verzichtete Susana Decibe im Mai 1999 freiwillig auf ihr Ministeramt. Zusammen mit ihr trat auch eine Gruppe von Beamten zurück, die aufgrund ihrer Nähe zur akademischen Welt und ihrer Unabhängigkeit gegenüber der Parteipolitik – ungeachtet dessen, ob es sich um Anhänger der peronistischen Partei handelte oder nicht – als „symbolische Analysten“ bezeichnet werden können. Aufgrund dieser Rücktritte verlangsamten sich auch diejenigen Reformpolitiken, die vom nationalen Bildungsministerium auf der Grundlage von Konzertierungsprozessen mit den Bildungsministerien der Provinzen angestoßen worden waren (Braslavsky 1999a). In einigen Provinzen, die stärker in den Konzertierungsprozess involviert gewesen waren bzw. eigene Reformpläne verfolgt, bemühte man sich auch weiterhin um eine Fortführung der Reformen. In einigen anderen Provinzen wurden die Reformbemühungen regelrecht „eingefroren“.

### **Grundlinien der Bildungspolitik (1992 – 1999)**

Die wichtigsten bildungspolitischen Ziele der Jahre 1992 bis 1999 waren: 1.) die Einbeziehung des größtmöglichen Teils der Kinder und Jugendlichen in die Bildungsinstitutionen durch Zuweisung von Mitteln für eine Ausdehnung und Anpassung der Infrastruktur sowie für die Versorgung mit didaktischem Material; 2) die Umstrukturierung des Bildungssystems und 3.) die Aktualisierung der Lehrpläne und Lehrmethoden. Dazu griff man 4.) auf ein gemischtes Führungsmodell zurück, in dessen Zentrum das Bildungsministerium stand, welches seinerseits einer Anpassung seiner Funktionen, Strukturen und Personalauswahlkriterien unterlag. Die Errungenschaften dieser Politiken sind beachtlich, genauso wie dies – und so paradox es auch erscheinen mag – für ihre Defizite gilt.

Die Aktualisierung der Lehrpläne und –methoden war sehr umstritten und führte zu einer ganzen Reihe von Kontroversen, die bereits in verschiedenen Studien behandelt wurden.<sup>1</sup> Infolgedessen konzentriere ich mich auf den folgenden Seiten auf die anderen angesprochenen Aspekte. Einige Merkmale der neuen Lehrpläne sollten aber zumindest kurz erwähnt werden. Dies betrifft die besondere Betonung der Kommunikationsfähigkeit, die Einbeziehung der Evolutionstheorien in den Unterricht (gegen den Widerstand konservativer Sektoren) und die Berücksichtigung der gegenwärtigen globalen und nationalen Realität. Zudem waren die neuen Lehrpläne nicht sexistisch und verliehen den mit den Menschenrechten in Verbindung stehenden Themen während der gesamten Schulzeit Priorität

### **Wachsende Investitionen und zunehmende Nachfrage**

Im Laufe des vergangenen Jahrzehntes hörte und las man im politischen und akademischen Umfeld oft, dass das öffentliche Bildungswesen Argentiniens zerstört werde (Puiggros 1997). Ein Blick auf die quantitativen Entwicklungstendenzen während dieser Periode zeigt, dass diese Behauptung absurd ist. Tatsächlich hatte die öffentliche Bildung in Argentinien seit vielen Jahrzehnten keine derart umfangreiche Expansionsphase erlebt, wie dies zwischen 1992 und 1999 der Fall war (Tabelle 1). Gleichzeitig hatte man niemals zuvor derart umfassende Veränderungen der noch aus dem 19. Jahrhundert stammenden Strukturen des Bildungswesens angestoßen wie in diesem Zeitraum. Es ist diese Politik des Strukturwandels, die unseres Erachtens einige Beobachter dazu bringt, von „Zerstörung“ zu sprechen.

Im Föderalen Bildungsgesetz ist von „Allgemeiner Grundbildung“ (*Educación General Básica*) die Rede. Damit sind jene neun Jahre andauernden Bildungsprozesse gemeint, die für alle Kinder zwischen 6 und 15 Jahren verpflichtend sind. Außerdem ist vorgesehen, dass vor Beginn der Allgemeinen Grundbildung eine „Anfangsbildung“ (*Educación Inicial*) erfolgt, deren letztes Jahr ebenfalls obligatorisch ist und auf die ein dreijähriger „poly-modaler Zyklus“ (*Ciclo Polimodal*) folgt. Diese Bestimmungen implizieren, dass die traditionelle Sekundarschulbildung durch eine Bildung ersetzt wird, die stärker auf ein häufig vorgebrachtes

---

1 Siehe Braslavsky 1995; Fernandez/Finocchio/Fumagalli 1999; Gvirtz/Aisenstein 1999a, b; Gvirtz/López Arriaga 1999; Gvirtz/Palamidessi 1998a, b, c; Terigi 1996; Wainerman/Heredia 1999).

Anliegen der Bevölkerung – eine Verlängerung der Schulzeit – eingeht. Dies ist auch der wichtigste Grund dafür, warum der durchschnittliche Schulbesuch in Argentinien schon 1991 bei 10,3 Jahren lag. Damit belegte Argentinien im lateinamerikanischen Vergleich einen vorderen Rang. Hinter diesem Durchschnitt verbergen sich jedoch sehr unterschiedliche Werte. In der Stadt Buenos Aires und in anderen urbanen Zentren gibt es einen hohen Anteil von Universitätsabsolventen, die ebenfalls in den genannten Durchschnittswert einfließen. Gleichzeitig existieren jedoch starke regionale und soziale Differenzen, unterschiedliche Ausbildungswege und stark abweichende Bildungserfolge.

**Tabelle 1: Entwicklung des Schulbesuches, 1991-1998**

	Schüler in allen Arten von Bildungseinrichtungen			
	1991	1998	Zunahme (absolut)	Zunahme (in Prozent)
<b>Insgesamt</b>	<b>8.290.144</b>	<b>9.555.187</b>	<b>1.265.043</b>	<b>15,3</b>
Anfangsbildung	982.483	1.178.281	195.798	19,9
Primarschulen	5.044.398	5.475.218	430.820	8,5
Mittelschulen	2.263.263	2.901.688	638.425	28,2
Quelle: Eigene Ausarbeitung auf der Grundlage von Daten des Bildungsministeriums ( <i>Programa Estudio de Costos del Sistema Educativo</i> ) sowie der <i>Censos de Población y Vivienda</i> von 1980 und 1991.				

Die deutliche Zunahme des Schulbesuches im Verlauf der Periode war auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen. Dazu gehörten unter anderem die veränderte Nachfrage infolge der Wirtschaftsreformen, die stärkere Präsenz von Bildungsthemen in der öffentlichen Diskussion und die mit der Verabschiedung des Föderalen Bildungsgesetzes zusammenhängenden Budgeterhöhungen. Die wirtschaftlichen Strukturreformen führten gleichzeitig zu einer Erhöhung der Nachfrage nach besser qualifizierten Arbeitskräften und zu wachsender Arbeitslosigkeit und Armut, insbesondere unter den jungen Menschen (Filmus/Miranda 1999). Damit ergab sich für die Jugendlichen ein doppelter Impuls, länger innerhalb des Bildungssystems zu verbleiben.

Zwischen 1993 und 1999 stieg der Anteil der Bildungsausgaben am Bundeshaushalt um 39% (Tabelle 2). Der größte Anteil der Mittel, die infolge des gestiegenen Haushaltsansatzes zur Verfügung standen, wurde für folgende Zwecke eingesetzt: 1.) Instandsetzung von Schulgebäuden in ländlichen Gegenden; 2.) Auf- und Ausbau von Schulgebäuden und Klassenzimmern als Reaktion auf eine gestiegene Nachfrage; 3.) Moder-

nisierung verschiedener Einrichtungen; 4.) Vergabe von Stipendien in einer Gesamthöhe von 124 Millionen Dollar für mehr als 100.000 Schüler im siebten, achten und neunten Schuljahr zwischen 1997 und 1999 sowie 5.) Versorgung der Schülerinnen und Schüler in den ärmsten Provinzen mit Schulbüchern und weiterem Lernmaterial. Zwischen 1993 und 1999 wurden an die Schulen in Gegenden mit dem größten Anteil an Bevölkerung, deren Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind, mehr als 15 Millionen Schulbücher übergeben. Ein bedeutender Anteil der finanziellen Mittel wurde auch für die Lehrerbildung an privaten und staatlichen Universitäten, Lehrerbildungseinrichtungen und anderen mit dieser Aufgabe betrauten Institutionen aufgewandt.

**Tabelle 2: Der Anteil der Bildungsausgaben am Bundeshaushalt, 1993-1999**

Jahr	Bildungsausgaben (in 1.000 Peso)	Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtausgaben	Bildungsausgaben/ Bruttoinlandsprodukt (%)
1993	9.183	19.3	3.5
1994	10.107	19.2	3.6
1995	10.449	19.5	4.0
1996	10.877	20.4	4.0
1997	12.024	21.1	4.1
1998(*)	12.335	13.5 (**)	4.1
1999(*)	12.799	13.6	4.3

(\*) vorläufige Angaben; (\*\*) der prozentuale Rückgang ergab sich, weil der Schuldendienst um mehr als das siebenfache anstieg, während die Gesamtausgaben nur um weniger als das fünffache zunahmen. Quelle: *Dirección Nacional de Programación del Gasto Social* – MEyOSP.

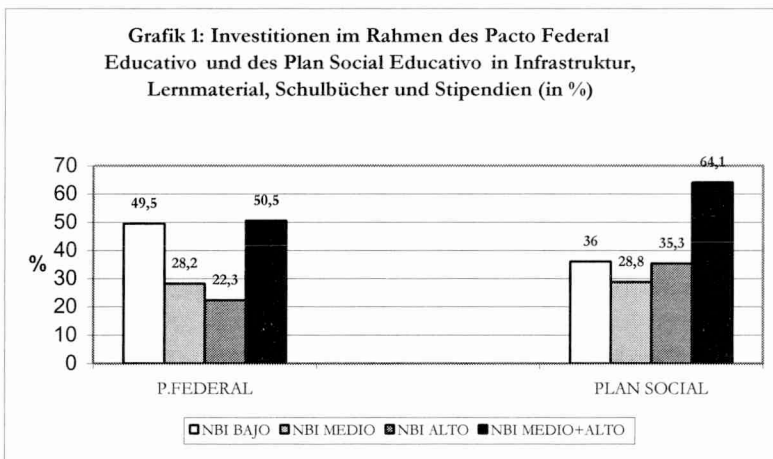
Die Vergabe und Verwaltung der Ressourcen geschah durch zwei große, mit eigenen Mitteln finanzierte Investitionsprogramme und zwei kleinere, mit Mitteln der Weltbank und der Interamerikanischen Entwicklungsbank finanzierte Investitionsprogramme. Bei den mit eigenen Mitteln finanzierten Programmen handelte es sich um den „Sozialen Bildungsplan“ (*Plan Social Educativo*) und den „Föderalen Bildungspakt“ (*Pacto Federal Educativo*) (Tabelle 3 u. Grafik 1). Die im Rahmen des *Plan Social Educativo* vergebenen Mittel mussten auf der Grundlage von Armutsindikatoren zugewiesen werden. Die im Rahmen des *Pacto Federal Educativo* vergebenen Mittel wurden aufgrund von durch die Provinzen vorgelegten Projekten verteilt. Dies führte dazu, dass die Mittel im Rahmen des

*Pacto Federal Educativo* leichter zugänglich waren für Provinzen mit einem niedrigen Anteil an Haushalten, deren Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind, denn diese Provinzen waren aufgrund der vorhandenen technischen und professionellen Kapazitäten eher dazu in der Lage, Projekte zu beantragen.

**Tabelle 3: Investitionen pro Schüler im Rahmen des Plan Social Educativo und des Pacto Federal Educativo, 1993-1998 (in US-Dollar)**

Provinzen nach Anteil der Haushalte mit nicht befriedigten Grundbedürfnissen	Pacto Federal Educativo	Plan Social Educativo
niedriger Anteil (NBI bajo)	121	95
mittlerer Anteil (NBI medio)	93	137
hoher Anteil (NBI alto)	59	148

Quelle: Eigene Zusammenstellung auf der Grundlage von Daten des *Programa de Costos del Sistema Educativo*. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.



Quelle: Eigene Zusammenstellung auf der Grundlage von Daten des *Programa Estudio de Costos del Sistema Educativo*. Secretaría de Programación y Evaluación educativa. Zur Erläuterung siehe Tabelle 3.

Demgegenüber profitierten vom *Plan Social Educativo* in größerem Ausmaße die Provinzen mit einem mittleren und hohen Anteil an Haushalten, deren Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind. Beide nationalen Programme trugen zu einer Verbesserung der Rahmenbedingungen des Bildungswesens bei und schufen Voraussetzungen, um dem Wunsch der

Bevölkerung nach längeren Schulzeiten entgegenzukommen, und dies neben und mit einer gewissen Unabhängigkeit von den Transformationsprozessen, die die verschiedenen Provinzen gleichzeitig im Bereich des Bildungswesens in die Wege leiteten.

Verschiedene Indikatoren sprechen für eine angemessen effiziente und wirksame Verwendung der Bildungsausgaben des Nationalstaates. Beispielsweise heißt es immer wieder, im Bildungssystem stünden viele Personen auf den Gehaltslisten, die keinen Unterricht erteilen. Dies trifft zu. Aber auf diesen Personenkreis entfällt lediglich ein Anteil von 16,7% der Bildungsausgaben der Provinzen. Dies scheint nicht zu viel zu sein, um den Aufgaben in den Bereichen Führung, Aufsicht, Verwaltung und Beratung angemessen nachzukommen. Infolgedessen – und auch wenn die Effizienz der Mittelverwendung sicherlich in vielen Bereichen noch weiter verbessert werden muss – scheint es nicht möglich zu sein, die durch die gegenwärtigen Bildungshaushalte nicht abgedeckten Bedürfnisse allein durch eine effizientere Verwendung der zur Verfügung stehenden Mittel abzudecken.

Andererseits übersteigen die Bildungsausgaben der Provinzen vielfach bereits mehr als ein Viertel der Gesamtausgaben (Tabelle 4). Daher wäre es auch kaum möglich gewesen, den Anteil der Bildungsausgaben weiter zu erhöhen, um mehr Mittel für notwendige Reformen zu erhalten. Unter Umständen – und wenn der politische Wille dazu vorhanden gewesen wäre – hätte man die Bildungsausgaben auf Kosten der Mittel für den Militärhaushalt und für die Bedienung der Auslandsschulden sowie mittels Einsparungen durch eine effizientere Verwendung der Mittel für Bauten und Projekte erhöhen können. Davon abgesehen konnte die Alternative jedoch nur darin bestehen, das Wirtschaftswachstum zu erhöhen und eine positive Wechselwirkung zwischen Bildung und wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung zu erzeugen. Dazu würde auch ein fortschrittliches Steuersystem gehören, welches die wirtschaftliche Produktion des Landes als das Ergebnis einer gemeinsamen Anstrengung betrachtet und infolgedessen auch dessen Früchte zwischen allen verteilt. Ebenso ist bekannt, dass die Ineffizienzquellen in den Provinzen auf die Fortexistenz klientelistischer Mechanismen in einem Umfeld, das durch Restriktionen auf dem Arbeitsmarkt geprägt ist, zurückzuführen sind. Die Kombination aus Arbeitsplatzmangel, einem wenig transparenten Haushaltsgebaren, ineffizienten etatistischen Praktiken sowie vormodernen Organisationskulturen war ein großes Hindernis für Fortschritte in Richtung einer effizienteren Verwendung der Haushaltsmittel in den Provinzen im allgemeinen und in einigen Provinzen im besonderen.

**Tabelle 4: Der Anteil der Bildungsausgaben an den Gesamtausgaben der Provinzen, 1993-1997 (in Prozent)**

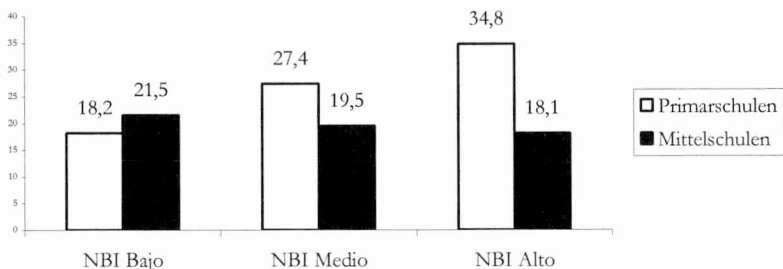
Provinz	Bildungs- ausgaben	Andere Ausga- ben	Ausgaben ins- gesamt
BUENOS AIRES	32,51	67,49	100
GCBA	31,07	68,93	100
CATAMARCA	28,65	71,35	100
CHACO	26,42	73,58	100
CHUBUT	23,09	76,91	100
CORDOBA	31,24	68,76	100
CORRIENTES	26,15	73,85	100
ENTRE RIOS	24,18	75,82	100
FORMOSA	13,64	86,36	100
JUJUY	25,98	74,02	100
LA PAMPA	24,02	75,98	100
LA RIOJA	26,96	73,04	100
MENDOZA	28,62	71,38	100
MISIONES	23,50	76,50	100
NEUQUEN	26,68	73,32	100
RIO NEGRO	22,77	77,23	100
SALTA	22,91	77,09	100
SAN JUAN	22,58	77,42	100
SAN LUIS	24,02	75,98	100
SANTA CRUZ	23,14	76,86	100
SANTA FE	33,05	66,95	100
SGO. DEL ESTERO	28,79	71,21	100
TIERRA DEL FUEGO	17,46	82,54	100
TUCUMAN	28,60	71,40	100
<b>Durchschnitt</b>	28,79	71,21	100
Anmerkung: Es handelt sich um vorläufige Angaben; Quelle: Programa de Costos del Sistema Educativo. Secretaría de Evaluación y Programación Educativa. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.			

## Unzureichende und instabile qualitative Verbesserungen

Einige Daten scheinen dafür zu sprechen, dass auch im Hinblick auf die Ergebnisse der schulischen Lernprozesse Fortschritte erzielt werden konnten. Zwischen 1993 und 1999 verzeichnete man bei den Lernprozessen in den Bereichen Mathematik und Sprache Verbesserungen um 7 bzw. um 26 Prozent. Die größten Verbesserungen ergaben sich in den Provinzen mit einem hohen Anteil an Haushalten, deren Grundbedürfnisse nicht erfüllt sind. Dies waren auch die Regionen, in die die meisten Mittel für Infrastruktur, Ausstattung und Ausbildung flossen (Grafik 1 u. 2). Neueste Daten zeigen, dass die Leistungssteigerungen in den Bereichen Sprache und Mathematik, deren Bedeutung man nur erfassen kann, wenn man berücksichtigt, dass 1.265.000 zusätzliche Kinder und Jugendliche in das Bildungssystem integriert wurden, im Verlauf des turbulenten Jahres 1999 einen Rückschlag verzeichneten.

Insgesamt stellte sich die Situation des Bildungswesens im Jahr 1999 folgendermaßen dar: Die Bevölkerung war an längeren Schulzeiten interessiert und erreichte dies auch; auch bei den Ausbildungsergebnissen waren Fortschritte zu verzeichnen und der Staat investierte mehr Mittel in das Bildungswesen. Trotzdem waren viele Stimmen zu hören, die ihre Unzufriedenheit mit der Situation zum Ausdruck brachten. Wie ist dies zu erklären?

**Grafik 2: Zunahme der zufriedenstellenden Prüfungsergebnisse an Primar- und Mittelschulen nach Provinzen (gemäß dem Anteil der Haushalte, deren Grundbedürfnisse nicht erfüllt sind), 1993-1998 (in %)**



Anmerkung: NBI Bajo = Provinzen mit 7-16% Haushalten, deren Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind; NBI Medio = Provinzen mit 17-25% Haushalten, deren Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind; NBI Alto = Provinzen mit mehr als 26% Haushalten, deren Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind.

Quelle: Programa de Estudios de Costos del Sistema Educativo. Ministerio de Educación.



## Die Wahrnehmung der Reformen durch die Bevölkerung

Angesichts der oben beschriebenen Situation könnte man annehmen, dass die ablehnenden Stimmen auf partikuläre Interessen der Presse, der Opposition, der Intellektuellen oder anderer Gruppen zurückzuführen seien; oder darauf, dass ein Zusammenhang zwischen den demokratieförderlichen Bildungspolitiken und den ausgrenzenden Wirtschafts- und Sozialpolitiken hergestellt werde; oder auf die Unfähigkeit der Regierung, ihre Errungenschaften in der Öffentlichkeit angemessen darzustellen. Möglicherweise findet sich in allen drei Interpretationen ein Teil der Wirklichkeit.

Trotzdem kann die zweifellos vorhandene Unzufriedenheit großer Teile der Bevölkerung mit den Bildungspolitiken auch unter Bezugnahme auf andere Faktoren interpretiert werden. Eine Vermutung lautet, dass die erzielten Fortschritte aufgrund der dramatischen Ausgangssituation als Tropfen auf den heißen Stein empfunden wurden und dass sich die Leute zudem aufgrund der besseren Verfügbarkeit von Informationen sowie der Präsenz von Bildungsthemen in der öffentlichen Diskussion eher darüber klar werden konnten, wie gravierend die Situation war. Eine andere mögliche Erklärung für die Unzufriedenheit lautet, dass die Bevölkerung zwar eine Strukturreform für notwendig erachtete, die tatsächlich realisierten Reformen jedoch – da sie nicht in ausreichendem Maße vermittelt und erklärt wurden – nicht richtig verstanden wurden, zumal die Strukturreform auch mit anderen Strategien hätte umgesetzt werden können.

Man kann davon ausgehen, dass ein Teil der Unzufriedenen den Anstieg der Investitionen im Bildungssektor wahrnimmt und auch selbst mehr Energie in die eigene Bildung investiert. Gleichzeitig haben die Leute jedoch das Gefühl, dass diese Investitionen nicht zu den erwarteten Ergebnissen führen, auch wenn einige partielle Fortschritte zu verzeichnen sind. Anders ausgedrückt: Ein Teil der Bevölkerung hat das Gefühl, mehr Bildungsleistungen zu erhalten, aber ohne dass eine qualitative Verbesserung stattgefunden hätte; gleichzeitig sind die Leute der Ansicht, dass sie eine ganz andere Bildung als vorher benötigen. In gewisser Weise könnte die Unzufriedenheit ein Ausdruck dafür sein, dass eine rein quantitative Ausweitung des aus dem 19. Jahrhundert stammenden Bildungssystems nicht ausreicht, um die sinnvolle Ausgestaltung einer ausgeweiteten Schulpflicht zu garantieren. Es muss daher darum gehen, einen qualitativen Sprung in die Wege zu leiten: einen Wandel im Hinblick auf das Modell des Bildungswesens, im Hinblick auf die Art

und Weise, wie Familien, politische Entscheidungsträger und Verwaltungsfunktionäre mit diesen Institutionen verbunden sind. Es geht um den Aufbau einer neuen Pädagogik und einer anderen Bildungspolitik. Es geht, so kann man es zusammenfassen, um die „Neuerfindung“ der argentinischen Bildung (Braslavsky 1999b).

Im Umfeld der damaligen Regierung war es sehr schwer, diese Hypothese aufzuzeigen, und erst recht, Verständnis dafür vorzufinden. Funktionäre der vordersten Linie in Provinzen mit Regierungen unterschiedlicher politischer Couleur, die Anhänger der Reformen waren, zeigten sich verblüfft angesichts der paradoxen Situation, dass die Verbesserungen nicht auf gesellschaftliche Anerkennung stießen. Man verstand nicht, warum die Leute protestierten, obwohl Schulgebäude errichtet, Schulbücher und Laborausstattungen verteilt und Hunderttausende von Stipendien an bedürftige Jugendliche vergeben wurden.

Unsere Hypothese geht davon aus, dass dies der Fall war, weil die genannten materiellen Erfordernisse zwar für eine Verbesserung der Bildung notwendig sind, aber absolut nicht ausreichen, um einen Wandel zu fördern, an dem die Bevölkerung sich selbst als Teilhaber versteht. Die vorgenommenen Investitionen in Material und Personal wurden vermutlich in der Wahrnehmung der Leute mit dem bitteren Verdacht in Verbindung gebracht, dass es sich dabei um politischen Klientelismus handelte, aus dem parteipolitischer Nutzen gezogen werden sollte. Die mit gewissen Fortschritten im Bildungswesen einhergehende gesellschaftliche Unzufriedenheit dürfte darauf zurückzuführen sein, dass kein umfassender gesellschaftlicher Diskussionsprozess stattfand und kein breiter Konsens gesucht wurde hinsichtlich der Fragen, warum eine Neuerfindung des argentinischen Bildungswesens notwendig ist und welche Richtung eine derartige Reform nehmen sollte.

Das alte Bildungssystem, welches sich ausdehnt und das man reformieren will, hat seine Ursprünge in Europa und basiert auf zwei aufeinanderfolgenden Stufen: der Primar- und der Sekundarstufe. Ursprünglich waren diese beiden Stufen nicht als konsekutiv konzipiert. Die siebenjährige Primarschule mit einem einzigen Lehrer oder einer einzigen Lehrerin wurzelt in der Volksschule als bescheidener Alternative für die formale Bildung der Armen. Die Sekundarschule mit mehr als zehn Lehrern pro Jahr geht demgegenüber auf die Gymnasien und Lyzeen zurück, welche als Alternative für die formale Bildung der Oberschichten konzipiert wurden (Durkheim 1983). Die Erfinder dieser Modelle gingen nicht davon aus, dass diejenigen, die eine Volksschule besuchen, später auch ein Gymnasium oder Lyzeum absolvieren würden. Andererseits war es nicht

notwendig, eine Volksschule besucht zu haben, um in ein Gymnasium oder Lyzeum aufgenommen zu werden.

Das Auftauchen der europäischen Mittelschichten führte zu einer langen Phase der Umstrukturierung der Bildungssysteme (Müller/Ringer/Simon 1992). Grundlegende Achse dieser Rekonfiguration war die Unterordnung eines Bildungstyps unter den anderen und eine Art „Verkleben“ von zwei sehr unterschiedlichen Modellen, ohne dass man für beide wirklich nach neuen Entwürfen gesucht hätte. Erst in den 1950er Jahren stieß die Idee einer Gesamtschule in Europa auf mehr Rückhalt. Sie war nicht nur für die Ausbildung aller Bürger gedacht, sondern auch für die Ausbildung von Bürgern, auf die durch eine gemeinsame Bildung eine nivellierende Wirkung ausgeübt werden sollte (Hargreaves 1982; Benn/Chitty 1997). Die Idee der Gesamtschule blieb stets kontrovers. Trotzdem wurde sie in einigen Ländern zur vorherrschenden Schulform und stiftete in anderen viel Unruhe.

Der Vorschlag einer neunjährigen Allgemeinen Grundbildung geht auf jenes Streben nach sozialer Gerechtigkeit und politischer Gleichheit zurück. Die Einrichtung eines dritten Zyklus der Allgemeinen Grundbildung, der die Schülerinnen und Schüler der siebten, achten und neunten Klasse in einer pädagogisch verstandenen Organisationseinheit zusammenfasst und den Übergang von einem im wesentlichen auf Inhaltsvermittlung und Sozialisation orientierten Modell zu einer poly-modalen Stufe erleichtern soll, die in überwiegendem Maße der Erläuterung von Zusammenhängen dient, spielt bei der Verwirklichung dieses Strebens eine Schlüsselrolle. Gleichzeitig sollen weitere Vorrichtungen für die Bewahrung der Vielfalt und die Förderung der Freiheit sorgen (Braslavsky 1999b).

Ein Kriterium für die Neuerfindung des argentinischen Bildungssystems besteht infolgedessen darin, das System als ein nach Zyklen strukturiertes Kontinuum zu konzipieren. Der Föderale Rat für Kultur und Bildung einigte sich auf die Organisation von fünf Zyklen: Anfangszyklus, primärer, sekundärer, tertiärer und poly-modaler Zyklus; auf diese Art und Weise können die Kinder und Jugendlichen ihre Schullaufbahn ohne abrupte Schnitte zwischen verschiedenen institutionellen Modellen durchlaufen. Außerdem wurde betont, dass es notwendig und möglich ist, jedem Zyklus eine eigene Identität zu verleihen und die einzelnen Zyklen jeweils mit den vorhergehenden und nachfolgenden abzustimmen. Möglicherweise ist ein Teil der Unzufriedenheit mit den Strukturreformen in den Bildungssystemen einiger Provinzen darauf zurückzuführen, dass die genannten Kriterien vielen Technokraten, Medien und vor

allen Aufsichtsbeamten, Direktoren, Eltern und Schülern kaum bekannt sind bzw. von ihnen wenig beachtet wurden.

Tatsächlich initiierten die Provinzen Buenos Aires und Córdoba ihre Strukturreformen auf der üblichen Basis von Rundschreiben. Die Provinz Buenos Aires entschied sich explizit dafür, dem Zugang der ärmeren Bevölkerungsschichten zum Bildungssystem und deren Verweildauer innerhalb des Systems Vorrang zu geben. Man verordnete zunächst die Organisation der drei Zyklen der Allgemeinen Grundbildung innerhalb desselben Schulgebäudes, wobei im dritten Zyklus der Umfang des Lehrkörpers reduziert werden sollte. In der öffentlichen Meinung wurde diese Entscheidung als „Primarisierung“ des dritten Zyklus interpretiert und führte zu Ablehnung und Widerstand von Seiten der Mittelschichten. Die Provinz Córdoba entschied sich dafür, den ehemals siebten Grad der Primarschule in die Sekundarschulen zu verlagern und gemäß den dort existierenden Vorschriften zu organisieren, wodurch die Anzahl der Schüler zunächst zurückging. Diese Option wurde von der Öffentlichkeit als „Sekundarisierung“ des siebten Grades interpretiert. Vor allem die Gewerkschaften lehnten dieses Modell ab.

In Wirklichkeit ging es bei diesen Politikentwürfen weder um eine „Sekundarisierung“ des dritten Zyklus – wie es in Córdoba den Anschein hatte –, noch um eine „Primarisierung“ von zwei Jahren des alten Sekundarzyklus – wie es in Buenos Aires der Fall zu sein schien. Es handelte sich darum, im gesamten Bildungssystem eine Abkehr von der überkommenen Einteilung in Primar- und Sekundarschulen zu vollziehen. Stattdessen sollte ein angemessenes System für eine Gesellschaft ohne soziale Klassen geschaffen werden. Dieses System sollte sich im besten Sinne an den ambitioniertesten Vorschlägen der liberalen oder sozialistischen Utopien orientieren (Mcpherson 1977) und ein Höchstmaß an sozialer Gerechtigkeit und demokratischem Radikalismus gewährleisten, zwei leicht miteinander zu vereinbarenden Zielen.

Das Fehlen eines angemessenen Diskurses und die Schwierigkeiten bei der Erarbeitung von Vorschlägen bezüglich der Organisation und den pädagogischen Inhalten des Bildungswesens, die mit dem tiefergehenden Sinn der angestrebten Strukturreform übereingestimmt hätten, führten dazu, dass diese in einigen der bevölkerungsreichsten Provinzen als „noch mehr Arbeit“ angesehen wurde. Vielen Lehrerinnen und Lehrern, Professoren, Eltern sowie der öffentlichen Meinung insgesamt fiel es schwer, Verständnis dafür zu entwickeln. Neue Gebäude und Bücher, schön und gut. Aber wozu? Der Strukturwandel ist sehr komplex, und wiederum: wozu?

Angesichts dieser Zweifel entschieden sich die Regierung der Stadt Buenos Aires und andere Sektoren für eine Verschiebung des Reformprozesses oder lehnten ihn ganz ab. Dies war darauf zurückzuführen, dass es in einer ersten Reformphase so aussah, als ob der wichtigste Aspekt der Bildungsreform nicht die Etablierung neuer Schulmodelle und einer sie mehr oder weniger harmonisch stützenden Struktur des Gesamtsystems sei, sondern ein Strukturwandel mit dem Ziel, einen „Gründergeist“ zu hinterlassen. Es hat den Anschein, als ob der Bevölkerung gelegentlich das Mittel (eine andere Struktur) als Zweck (institutionelle Modelle mit harmonischeren Übergängen im Sinne einer verbesserten Betreuung der Kinder und Jugendlichen) präsentiert wurde. Zudem scheint es, als ob die in den führenden Provinzen gewählten Optionen eine gewisse Starrheit aufgewiesen hätten. Sie erinnerten teilweise an die überkommenen Politiken und an Entscheidungen auf der Grundlage empirisch wenig fundierter und nicht genügend zukunftsgerichteter Planungen. Notwendig gewesen wäre demgegenüber eine zustandsbezogene Planung auf der Grundlage eines Abwägens von kreativen Alternativen, um den sehr verschiedenartigen Realitäten in den einzelnen Provinzen möglichst gerecht zu werden.

Diejenigen Provinzen, die den Reformprozess erst in einem zweiten Schritt initiierten, schlugen einen anderen Weg ein. Der Übergang zu neuen Strukturen vollzog sich hier in größerem Maße im Rahmen eines Abwägens zwischen verschiedenen Alternativen. Im Zentrum standen dabei die jeweils spezifischen Bedürfnisse und Möglichkeiten der einzelnen Provinzen und nicht die rasche Etablierung eines einheitlichen Modells für eine Vielfalt von Situationen.

Ein zweites Kriterium, das in Verbindung mit dem Vorschlag für eine strukturelle Reform des Bildungssystems steht, bezieht sich auf die Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig auf eine Arbeitswelt vorzubereiten, die geprägt ist von einem knappen Stellenangebot und einem ständigen Wandel, und ihnen die für das Finden eines ersten Arbeitsplatzes notwendigen Qualifikationen zu vermitteln. Derartige Überlegungen stecken hinter der Entscheidung für eine komplementäre Organisation der poly-modalen Stufe einerseits und den stärker technisch orientierten Ausbildungswegen (*Trayectos Técnico Profesionales*) andererseits. Sie berücksichtigen überdies die Tatsache, dass viele Absolventen diese Technischen Schulen vorzeitig verlassen und dass es unbedingt notwendig ist, daran etwas zu ändern. Es geht nicht darum, die alten Technischen Schulen einfach zu schließen, aber es kann auch nicht zugelassen werden, dass sie ohne jegliche Reform weitermachen wie bisher.

Die Dienstleistungen dieser Schulen müssen so flexibilisiert werden, dass sie für unterschiedliche Nachfragetypen ein angemessenes Angebot präsentieren; für Jugendliche, die die Sekundarschule beendet haben genauso wie für solche, die die poly-modale Stufe der alten Handelsschulen und Gymnasien besuchen und über keinerlei technisch-berufsbezogene Ausbildung verfügen, daran jedoch interessiert sind.

Es wurde vorgeschlagen, zwei komplementäre Ausbildungswege einzurichten: eine allgemeine Grundausbildung, die auf eine ungewisse und im ständigen Wandel begriffene Arbeitswelt vorbereitet und eine technisch-berufsbezogene Ausbildung, die auf einen ersten Arbeitsplatz vorbereitet, der sicherlich in einigen Jahren nicht mehr in dieser Form existieren wird. Ein solches Modell wurde jedoch von den Lehrern und Professoren zahlreicher Technischer Schulen bei verschiedenen Gelegenheiten als nicht sinnvoll interpretiert, um als Grundlage für ein Bildungsmodell zu dienen, das eine andere – und bessere – Zukunft ermöglichen soll. Die Frage lautet: warum?

Ein drittes Kriterium das dem Vorschlag für eine Reform des Bildungswesens zugrunde liegt, steht in Zusammenhang mit der Notwendigkeit, nicht länger eine geringe Anzahl von vorbestimmten Persönlichkeitsprofilen zur Grundlage der Ausbildung zu machen, sondern eine unbestimmte Vielfalt von Persönlichkeiten heranzubilden, die eine ethische Grundüberzeugung und eine Zugehörigkeit teilen. Die alte Sekundarschulbildung ging davon aus, dass es vier Prototypen von wertvollen Persönlichkeiten gibt: den Abiturienten, den Techniker, den Handelskaufmann und die Lehrerin. Die Bildung bzw. Ausbildung jedes einzelnen dieser Prototypen erfolgte mittels einer Anzahl von identischen Plänen und Programmen, die dann in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen angewandt wurden. In der Realität führten die unterschiedlichen Kontextsituationen dazu, dass Veränderungen und Anpassungen der Studienpläne und -programme notwendig wurden. Im Rahmen des Bildungssystems entstanden dadurch zahlreiche höhere Schulen (*colégios*), insbesondere private. Die Ausbildungsunterschiede zwischen diesen Schulen sind so groß, dass von einem anarchischen Zustand gesprochen werden kann (Aguerrondo 1996). Gegenwärtig gibt es in Argentinien mehr als 2.000 Studienpläne für die Sekundarschulbildung. In einigen Provinzen übersteigt die Zahl der verabschiedeten Studienpläne die der funktionierenden Schulen. Dies alles ist zudem wenig transparent und kaum dazu geeignet, um den Familien und Jugendlichen eine Entscheidung über den zu wählenden Ausbildungsweg zu ermöglichen.

Um diese Situation zu verändern, erfand man eine neue Einrichtung, die „curriculare Grundstruktur“ (*estructura curricular básica*): Sie besteht nicht mehr aus einem Studienplan mit der gleichen Anzahl von Materien für drei oder vier Prototypen von Absolventen bzw. aus einer wenig transparenten Vielfalt multipler, aber gleichermaßen rigider Studienpläne, sondern umfasst vielmehr die flexible Unterstützung für „Räume“ (*espacios*), im Rahmen derer die Provinzen oder die Bildungsinstitutionen die Vermittlung der allgemeinen Grundkenntnisse (*contenidos básicos comunes*) entsprechend ihren Vorstellungen und Bedürfnissen organisieren können (Consejo Federal de Cultura y Educación 1996). Diese Struktur beinhaltet nur wenige rigide Bestimmungen. Eine davon lautet, dass die Schüler in jedem Jahr an höchstens zehn „curricularen Räumen“ (Materien, Workshops, Projekte u.a.) teilnehmen können. Vorgesehen ist außerdem in allen Fällen die Realisierung von Forschungsprojekten und Vorträgen sowie ein Praktikum im sozialen Bereich oder in der Wirtschaft.

### **Auf dem Weg zu einem neuen Führungsmodell**

Eine weitere Errungenschaft dieser Jahre der Transformation des Bildungssystems ist die Herausbildung und Akzeptanz eines gemischten Führungsmodells im Bereich der Bildung (Braslavsky 1999a). Bis vor kurzem argumentierte man auf der Grundlage einer fundamentalistischen Rhetorik, dass die gesamte Verwaltung des Bildungssystems dezentralisiert werden sollte. Dabei wurde nicht berücksichtigt, dass die Verwaltung des Bildungswesens erstens darin besteht, eine große Menge von Ressourcen auf verschiedene Bildungseinrichtungen zu verteilen und zweitens die Beteiligten so zu mobilisieren und bei ihren Bemühungen zu unterstützen, dass sie in voller Ausübung ihrer Kreativität mittels guter Lehrmethoden für ein funktionierendes Bildungssystem sorgen. Zur Erreichung dieser Ziele gibt es jedoch keinen Königsweg. Die Transformation des Bildungswesens wurde mit Hilfe von mindestens vier unterschiedlichen Führungsmethoden angestoßen.

Die erste könnte man als dekonzentrierte Implementierung bezeichnen. Auf diese Weise wurden die kompensatorischen Politiken in einem beträchtlichen Teil des Landes in die Praxis umgesetzt. Dabei handelt es sich um jene Politiken, deren Ziel es ist, einen Ausgleich für die sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Bildungswesens in den einzelnen Provinzen zu schaffen. Es ging um die Gewährleistung einer ausreichenden Ernährungsgrundlage für die jeweilige Bevölkerung, um die Garantie einer angemessenen Infrastruktur und die Beschaffung von Lehr-

materialien, aber auch um technische Unterstützung, um in den einzelnen Bildungseinrichtungen qualifizierte Entscheidungsprozesse zu ermöglichen.

Die zweite Modalität könnte als inter-gouvernementale Konzertierung bezeichnet werden. Sie besteht darin, dass Entscheidungen und Handlungslinien von den – unterschiedlichen politischen Parteien angehörenden – Repräsentanten der Departementregierungen und der nationalen Regierung gemeinsam entwickelt, getroffen und evaluiert werden. Als Forum für den Dialog und die Suche nach Kompromissen diente der „Föderale Rat für Kultur und Bildung“ (*Consejo Federal de Cultura y Educación*). Niemals zuvor in der Geschichte des argentinischen Bildungswesens existierte ein derartiger Mechanismus, um den föderalen Charakter der Verfassung mit Leben zu füllen. Zum ersten Mal gelang es, die Interessen und Funktionsweisen großer und kleiner Provinzen miteinander zu versöhnen, und dies unabhängig davon, ob sie von einer der beiden großen Parteien oder von einer Provinzpartei regiert wurden. Die inter-gouvernementale Konzertierung weist nichtsdestotrotz eine Schwäche auf, denn sie umfasst keine Übereinkünfte mit den zivilgesellschaftlichen Kräften. In Einzelfällen war es möglich, mit diesen Sektoren in einen Dialogprozess zu treten. Dies hing aber vom jeweiligen Thema und von den spezifischen Zeitumständen ab.

Als dritte Modalität im Rahmen des gemischten Führungsmodells setzte man auf die technische Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Provinzen. Die verantwortlichen Gremien der verschiedenen Provinzen trafen Entscheidungen unter Berücksichtigung der jeweiligen regionalen Gegebenheiten, sie griffen jedoch gemeinsam auf existierende Kapazitäten zurück und tauschten sich über Erfahrungen und Lernprozesse aus. Diese Form der Führung wurde einigermaßen erfolgreich zur Ausarbeitung der Lehrpläne für die einzelnen Provinzen angewandt.

Die vierte Führungsmodalität im Rahmen des gemischten Modells bestand in einer Konzertierung auf lokaler Ebene. Dabei ging es insbesondere um Entscheidungen darüber, an welchen Orten die Zyklen des reformierten Bildungssystems angesiedelt werden sollten. An den Verhandlungen hinsichtlich der territorialen Reorganisation der Bildungsdienstleistungen wurden sowohl die Gemeinden als auch kommunale Institutionen beteiligt. Leider griff man nur in wenigen Provinzen auf diese Form der Konzertierung zurück, beispielsweise in La Pampa. Zudem geschah dies erst, nachdem die beiden großen Parteien Fortschritte bei der Einigung über eine territoriale Reorganisation des Systems erzielt hatten. Dabei wurden die Möglichkeiten für eine Einbeziehung der Gemeinden



und anderer dem Bildungswesen nahestehender Institutionen in den Diskussionsprozess nicht ausgeschöpft.

Das gemischte Führungsmodell ermöglichte es, Erfahrungen zu sammeln und gleichzeitig sehr unterschiedliche Probleme zu lösen. Andererseits erforderte dieses Modell von Seiten der Schulen, sich auf sehr unterschiedliche Logiken einzulassen, je nachdem, welche Ressourcen für sie vorgesehen waren und welche Prozesse gefördert werden sollten. Während die erste Führungsmodalität den unitarischen und zentralistischen Traditionen einerseits und den wohlfahrtsstaatlichen andererseits näher steht, greift die vierte Modalität der Realisierung einer sozialen Demokratie vor, die auf Kräfte angewiesen ist, die in der argentinischen Zivilgesellschaft nicht immer vorhanden sind.

### **Errungenschaften und Schwierigkeiten der Bildungsreform**

Sechs Jahre nach dem Beginn der letzten Phase der Bildungsreform konnten mindestens sechs Errungenschaften und zahlreiche Schwierigkeiten und Defizite hervorgehoben werden.

Eine erste Errungenschaft bestand darin, dass es gelang, Fortschritte bei der Integration der Kinder und Jugendlichen aus den ärmeren Bevölkerungsschichten in das Schulsystem zu erzielen. Gleichzeitig existierten jedoch große Hindernisse auf dem Weg zur Verwirklichung eines angemessenen pädagogischen Konzeptes, um Heranwachsenden, die von der Straße in die Schulen geholt werden konnten, kognitive und zur Gestaltung des Zusammenlebens notwendige Fähigkeiten zu vermitteln und damit ihre Lebensqualität zu verbessern.

Die zweite Errungenschaft bestand in den Fortschritten hinsichtlich einer würdevolleren Ausstattung der schulischen Lehr- und Lernräume. Die Schulgebäude wurden modernisiert und renoviert, die Bildungseinrichtungen verfügten jetzt über eine bessere Ausstattung: Textbücher, Lehrerbibliotheken, Computer, Laboreinrichtungen. Trotz dieser Verbesserungen war man aber noch weit entfernt von für alle Schülerinnen und Schüler des Landes angemessenen und einigermaßen vergleichbaren Voraussetzungen. Zudem entsprach den Investitionen in den Bereichen Infrastruktur und Ausstattung keine gleichermaßen effiziente Verbesserung hinsichtlich der Lehrerausbildung. Trotz großer Anstrengungen stießen die auf den Weg gebrachten Aus- und Weiterbildungsmodelle nicht auf große Begeisterung von Seiten der Lehrer und konnten nur wenig dazu beitragen, deren Fähigkeiten zur Bewältigung von Problemen des Schulalltages zu stärken.

Drittens konnten Fortschritte im Hinblick auf die Lernerfolge erzielt werden. Die Neugestaltung der Lehrpläne und die Verbesserungen hinsichtlich der angewandten Lernmodelle in vielen Bildungseinrichtungen des Landes trugen vor allem in den ärmsten Provinzen zu besseren Lernerfolgen in den Bereichen Sprache und Mathematik bei. Trotzdem gingen auch hier die Fortschritte ungleichmäßig und langsam vonstatten und reichten bei weitem nicht aus, um den Herausforderungen des XXI. Jahrhunderts angemessen zu begegnen. Zudem gab es auch im Hinblick auf diesen Aspekt Rückschritte und Stagnationen.

Viertens konnte erreicht werden, dass die Bemühungen um eine Erneuerung des Bildungswesens nicht mehr in aller Heimlichkeit vorgebracht werden mussten, sondern als legitim und wünschenswert galten. Trotz dieser neuen Wertschätzung für eine grundlegende Strukturreform gab es erst wenige Bildungseinrichtungen, die messbare und übertragbare Innovationen verwirklicht hatten, die sich auch in den Ergebnissen der Lernprozesse auf Seiten der Schülerinnen und Schüler niederschlugen.

Fünftens konnte das Szenario für einen grundlegenden Wandel des gesamten Bildungswesens entwickelt werden. Dabei wurden die Unterrichtspraxis, die institutionellen und strukturellen Merkmale, alle Ebenen und Funktionsweisen des Systems und einige weitere Aspekte berücksichtigt. In der Tat gab es kaum einen Aspekt des Bildungswesens, der nicht in Frage gestellt und über den in den Ministerien nicht auf die eine oder andere Art und Weise nachgedacht worden wäre. Aber gleichzeitig waren in diesem Zusammenhang mindestens drei Defizite zu beklagen. Das erste hing mit der Schwierigkeit zusammen, einen Zeitplan für die Reform des gesamten Bildungswesens aufzustellen, ohne dabei – wie Juan Carlos Tedesco (1998) sagen würde – alles zur gleichen Zeit und unterschiedliche Zusammenhänge stets auf die gleiche Art und Weise anzugehen. Das zweite Defizit bezog sich auf die Schwierigkeiten, den Dialog mit allen Betroffenen in einer für sie verständlichen Sprache zu pflegen und auf ihre spezifischen Interessen so einzugehen, dass sie ihre eigenen Beiträge einbringen und so die staatlichen Vorschläge umdeuten oder gar zu deren vollständiger Umorientierung beitragen konnten. In der Regel ging man davon aus, dass dieses Defizit politischer Natur sei. Eine alternative Ansicht lautete dagegen, dass es dabei zwar eine politische Komponente gebe, darüber hinaus aber auch eine methodologische Komponente, die mit einem weiteren Defizit zusammenhänge: dem Fehlen installierter Kapazitäten, um einen konzertierten Wandel der seit langem existierenden und tiefgreifend verwurzelten Strukturen, Praktiken und Repräsentationsformen in die Wege zu leiten.

Sechstens gelang es zumindest teilweise, das technische Personal und die Lehrer in die Umsetzung einiger Aspekte der Bildungsreform einzu beziehen, aber es war nicht möglich, ein Bündnis zwischen Bildungseinrichtungen, Familien und Gemeinden zustande zu bringen. Zwar gab es in ländlichen Sektoren in dieser Hinsicht große Fortschritte, aber im größten Teil der urbanen Gesellschaft und ganz besonders in den marginalen Gegenden der großen Städte konnte nicht verhindert werden, dass Elend und Gewalt auf die Bildungseinrichtungen übergriffen. Noch weniger gelang es, Wege zu finden, mittels derer aus den Bildungseinrichtungen heraus eine Gegenkultur des Zusammenlebens und der Potenzierung der Fähigkeiten zur Verbesserung der Lebensqualität entwickelt worden wäre.

Möglicherweise sind die Errungenschaften in hohem Maße auf die Fähigkeit zurückzuführen, die Spielräume des Bildungssektors für Fortschritte bei seiner Selbsttransformation zu nutzen. Dazu trug die mehr oder weniger dauerhafte Unterstützung durch einen Teil der politischen Machthaber bei, aber auch die innerhalb des Bildungssektors selbst erkannte Notwendigkeit, durch den Wandel eine neue Legitimationsgrundlage und die notwendigen Ressourcen für seinen Fortbestand zu erhalten. Viele der Defizite hingen möglicherweise mit der schwierigen sozio-ökonomischen Situation zusammen.

Für die Bildungspolitik nach dem Ende der Regierung Menem gab es zahlreiche Alternativen. Einer Weiterführung der Bildungsreform setzte die Einsicht voraus, dass strukturelle Veränderungen ebenso notwendig seien wie ein auf nationaler Ebene reguliertes Bildungssystem, dass das nationale Bildungsministerium diesbezüglich eine wichtige Rolle spielen müsse und dazu die Unterstützung aller Sektoren benötige und dass die Investitionen in den Sektor weitergehen müssten. Eine andere Alternative bestand darin, die Kompetenzen des nationalen Ministeriums zurückzuschneiden und zu einer in erster Linie an Finanzgesichtspunkten orientierten Bildungsreform zurückzukehren, wie sie – bei einem mehr oder weniger großen Bewusstsein aller Beteiligten hinsichtlich dieser Tatsache – die erste Phase der Regierung Menem prägte. Dies hätte bedeutet, die Zuständigkeit für Strukturreformen bei den Provinzen anzusiedeln, den Ressourcenfluss in den Bildungssektor zu reduzieren und die Beteiligung des Bildungsministeriums an der Evaluierung der Lernerfolge einzuschränken. Eine dritte Alternative bestand darin, ungeduldig zu werden und mit mehr oder weniger Ressourcen zu einer neo-keynesianischen Politik der direkten Intervention des Nationalstaates zurückzukehren, um einen Ausgleich für die Ungleichheiten zu schaffen, ohne diese Ein-

griffe mit der Förderung von Strukturreformen zu verbinden, die mit den Provinzministerien abgesprochen werden müssten.

Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrages war noch nicht klar abzusehen, welcher Kurs die nächsten Jahre prägen würde. Die in der letzten Phase der Regierung Menem verantwortliche Führung des nationalen Bildungsministeriums verfügte nicht über ausreichende Spielräume, um ihr Mandat mit einer Evaluierung ihrer Politiken zu vervollständigen, die entsprechenden Informationen aufzubereiten und die öffentliche Debatte darüber anzuregen. Die Ressourcen sind knapp und die Herausforderungen zahlreich. Vielleicht schlägt erneut die Stunde des Parlamentes.

## Literaturverzeichnis

- Aguerrondo, Inés (1996): *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Braslavsky, Cecilia (1995): „Concertación de Contenidos Básicos Comunes“, in: *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe* 36, OREALC/UNESCO.
- Braslavsky, Cecilia (1996): „Veränderungen im Erziehungswesen 1984-1995“, in: Nolte, Detlef/Werz, Nikolaus (Hrsg.): *Argentinien. Politik, Wirtschaft, Kultur und Außenbeziehungen*, Frankfurt am Main: Vervuert, 260-272.
- Braslavsky, Cecilia (1999a): „La gestión pública de la educación argentina: aspectos de la relación entre el Estado Nacional, los estados provinciales y las municipalidades“, in: UNESCO: *La gestión en busca del sujeto*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Braslavsky, Cecilia (1999b): *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Braslavsky, Cecilia/Cosse, Gustavo (1997): *Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones*, Santiago de Chile: PREAL.
- Benn, Charles/Chitty, Charles (1997): *Thirty years on. Is Comprehensive Education alive and well or struggling to survive?*, London: Penguin Book, David Vulton Publishers.
- Brunner, José Joaquín/Sunkel, Gustavo (1993): *Conocimiento, sociedad y política*, Santiago de Chile: FLACSO.
- Cigliutti, Sonia (1993): „Los consejos de escuela“, in: *Propuesta Educativa* 9.
- De Lella, Cayetano/Krotsch, Pedro (Hrsg.)(1990): *El Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*, Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Durkheim, Emile (1983) [1938]: *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas*, Madrid: Ed. La Piqueta.
- Dussell, Inés (1994): *El curriculum de la escuela media argentina*, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

- Fernández, Analía/Finocchio, Silvia/Fumagalli, Laura (1999): „Cambios de la educación secundaria en Argentina”, Ponencia presentada al Seminario *La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires: IIPE.
- Filmus, Daniel/Miranda, Ana (1999): „América Latina y Argentina en los '90: más educación, menos trabajo = más desigualdad“, in: *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires: FLACSO-EUDEBA, 111-150.
- Gvirtz, Silvina/Palamidessi, Mariano (1998a): „Curriculum, centralización y descentralización“, in: *Novedades Educativas* 91.
- Gvirtz, Silvina/Palamidessi, Mariano (1998b): „La construcción del contenido escolar: ¿una traición a la ciencia?“, in: *Novedades Educativas* 93.
- Gvirtz, Silvina/Palamidessi, Mariano (1998c): *El a,b,c de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires: Editorial Aique.
- Gvirtz, Silvina/Aisenstein, Angela (1999a): „Contempla la escuela los nuevos saberes científicos“, in: *Novedades Educativas* 100.
- Gvirtz, Silvina/Aisenstein, Angela (1999b): „Los cambios curriculares: ¿Una simple modernización gatopardista?“, in: *Novedades Educativas* 106.
- Gvirtz, Silvina/López Arriaza, Florencia (1999): „Los libros de texto y la actualización de los contenidos“, in: *Novedades Educativas* 103.
- Hargreaves, Daniel (1982): *The challenge for the comprehensive school. Culture, curriculum and community*, London: Routledge.
- Llach, Juan José/Montoya, Silvia/Roldán, Flavia (1999): *Educación para todos*, Buenos Aires: IERA.
- Mcpherson, Cecil Benedict (1977): *La democracia liberal y su época*, Madrid: Alianza Editorial.
- Muller, David/Ringer, Francis/Simon, Brian (1992): *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social. 1870-1920*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Narodowski, Mariano (1998): „¿Hacen falta 'políticas educativas de Estado' en la Argentina?“, in: *Punto de Vista*, XXI (62).
- Nosiglia, María Catalina/Marquina, Mónica (1993): „Ley de Educación“, in: *Propuesta Educativa* 9.
- Puiggrós, Adriana (1997): *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*, Buenos Aires: Galerna.
- Tedesco, Juan Carlos (1998): „Desafíos de las reformas educativas en América Latina“, in: *Propuesta Educativa* (9) 19, 19-23.
- Terigi, Flavia (1996): „Sobre conceptos, procedimientos y actitudes“, in: *Novedades Educativas* 64.
- Wainerman, Catalina/Heredia, Mariana (1999): *Mamá amasa la masa. Cien años en los libros de la escuela primaria*, Buenos Aires: Ed. de Belgrano.

**Offizielle Dokumente**

Consejo Federal de Cultura y Educación de la República Argentina (1996): Serie A – Nr. 10. *Acuerdo Marco para la Educación Polimodal*. Res. 54/96.

Gobierno de Mendoza. Dirección General de Escuelas (1999): *La Educación en Mendoza. Aportes para la Reflexión*, Mendoza.

República Argentina (1992): *Ley de Transferencia de Servicios Educativos a las provincias*, nr. 24.049.

República Argentina (1993): *Ley Federal de Educación* nr. 24.195.